

Agnieszka Dziedziczak-Foltyn
Katedra Socjologii Edukacji
Wydział Ekonomiczno-Socjologiczny
Uniwersytet Łódzki

SZKOLNICTWO WYŻSZE WOBEC WYZWAŃ PRZYSZŁOŚCI – NIEPRZEDAWNIONA MYŚL JANA SZCZEPAŃSKIEGO

[...] radzić sobie z przyszłością, to znaczy przede wszystkim nie odkładać spraw domagających się rozwiązania dzisiaj. Przyszłość jest zawsze aktualnością jakiejś przyszłej daty

(Szczepański 1999: 9)

Badacz szkolnictwa wyższego, wizjoner i zwolennik reform

Jan Szczepański znany jest jako „nestor polskiej socjologii, jeden z największych i najbardziej płodnych twórców w historii tej dyscypliny” (Markiewicz 2005: 166). W opracowanym przez Jolantę Kulpińską (2005: 329–334) hasło o Janie Szczepańskim do *Encyklopedii socjologii* czytamy, że największym polem zainteresowań badawczych tego socjologa były problemy edukacji i oświaty. Wspominający Profesora na łamach „Nauki” Władysław Markiewicz (2005: 166) również podkreślał, iż szkolnictwo wyższe oraz organizacja systemu edukacji narodowej stanowiły najbardziej charakterystyczną dziedzinę twórczości J. Szczepańskiego. Dlatego nie dziwi, iż klasyczna pozycja w dorobku tego autora, opublikowana w 1963 r., *Socjologiczne zagadnienia wyższego wykształcenia*, do dziś służy wielu badaczom i działaczom oświatowym. Książka ta, jak zaznacza J. Kulpińska (2005: 332), stanowiła swego rodzaju program badań dla utworzonej przez J. Szczepańskiego Pracowni Badań nad Szkolnictwem Wyższym – początkowo powołanej przez ministra szkolnictwa wyższego przy Uniwersytecie

Łódzkim, później funkcjonującej jako Międzyuczelniany Zakład Badań nad Szkolnictwem Wyższym przy Ministerstwie Szkolnictwa Wyższego (Szczepański 1963: 3). Z perspektywy kilku dekad widać wyraźnie, że w kierowanym przez Jana Szczepańskiego Międzyuczelnianym Zakładzie Badań nad Szkolnictwem Wyższym, który następnie przekształcił się w Instytut Polityki Naukowej i Szkolnictwa Wyższego, zapoczątkowano w Polsce systematyczne badania nad szkolnictwem wyższym (*Potencjał implementacyjny* 2010). Zresztą dla J. Szczepańskiego (1976: 143) stworzenie układu stałych i systematycznych badań nad szkolnictwem wyższym było nieodzownym warunkiem wbudowywania w szkolnictwo wyższe mechanizmów samodoskonalenia i samoadaptacji do zmieniającego się społeczeństwa, co było postulatem *Raportu o stanie oświaty* z 1973 r.

Socjolog ten zaśląnął jednocześnie z intencji reformatorskiej, gdyż „nie odzierał roli badacza, eksperta od roli krytyka stanu społeczeństwa”, wyróżniając się poczuciem misji poznawania rzeczywistości w celu jej naprawiania (Kulpińska 2005: 333–334). Jak sam pisał w 1999 r. (Szczepański 1999: 37), starał się „pokazać doniosłość reform stanowiących stałe urządzenie korekcyjne, istniejące w każdym państwie i narodzie, naprawiające błędy polityki, załamania procesów spontanicznych i stanowiące mechanizm konieczny”. To ukierunkowanie na reformowanie wynikało z jego poczucia nieskuteczności wpływu nauki i naukowców na sytuację w kraju i potrzeby poprawy tego stanu rzeczy w samej nauce jako instytucji i w zaangażowaniu naukowców. Efektem tej postawy była swoista „publicystyka socjologiczna” Szczepańskiego, który dokonywał całościowej diagnozy sytuacji i pokazywał główne sprawy do załatwienia (Kulpińska 2005: 333–334). Na wyróżnienie zasługuje zwłaszcza książka z 1989 r. pt. *Polska wobec wyzwań przyszłości*, która stała się inspiracją dla tego tekstu i jego tytułu. Jak pisze w przedmowie do niej Antoni Kukliński, praca ta jest „dziełem szczególnej wagi jako refleksja nad losem Polski w ogóle, a losem III Rzeczypospolitej w szczególności” (Szczepański 1989: 5).

Wszystkie te oblicza J. Szczepańskiego – badacza, wizjonera i propagatora idei reformowania szkolnictwa wyższego – mogą stanowić inspirację dla współczesnych rozważań o szkolnictwie wyższym. Tezy stawiane przez tego autora kilka dekad temu i jego spostrzeżenia na temat ówczesnych wyzwań przyszłości wydają się być dziś niezwykle żywotne, co jednak nie napawa optymizmem, gdyż świadczy poniekąd o tym, iż w ferworze zmiany ustrojowej Polska nie wyciągnęła wniosków z własnej historii reformowania szkół wyższych. Stąd pomysł, aby przyjrzeć się temu swoistemu socjologicznemu studium szkolnictwa wyższego i jego wkomponowania w proces zmiany społecznej z perspektywy obecnej wiedzy i debaty o szkolnictwie wyższym oraz aktualnie tworzonych

prognoz dla Polski i samego systemu szkół wyższych. Z uwagi na intencję dokonania w niniejszym artykule rewizji poglądów J. Szczepańskiego oraz obszerność tematu, analiza ta zostanie ograniczona do wybranych propozycji badania czy też projektowania przyszłości, nie wyczerpując ich listy. Z uwagi na powyższe, nie będzie tu także miejsca na kompletną rekonstrukcję współcześnie toczonych debat dotyczących polskiego szkolnictwa wyższego i wizji jego rozwoju¹.

Wyzwania przyszłości sprzed ćwierćwiecza i ich współczesne analogie

Zainteresowanie Jana Szczepańskiego przyszłością Polski oraz przyszłością szkół wyższych stanowi przykład tego, co dziś nazywane jest myśleniem strategicznym. Należy podkreślić zatem istotny wkład refleksji tego wielkiego socjologa w nurt współczesnego myślenia o przyszłości naszego kraju. Jest to bowiem jedna z nielicznych sytuacji, gdy do zdominowanego przez ekonomistów myślenia prognostycznego² włączają się socjologowie. Zwłaszcza, że z analizy interdyscyplinarnego dyskursu naukowego dotyczącego rozwoju czy modernizacji Polski wyłania się jednoznaczny wniosek, iż stale brakuje Polsce tego typu, socjologicznie ukierunkowanych, refleksji i opracowań. Wskazywane przez uczonych problemy przyszłości do niedawna nie cieszyły się też popularnością wśród polityków ani rządzących (zarówno PRL, jak i III RP), czy też szerzej – w debacie publicznej, na co wskazywali, przy okazji 35 oraz 40 rocznicy utworzenia Komitetu eksperci Komitetu Prognoz Polskiej Akademii Nauk „Polska 2000 Plus” (2004: 16; Kuźnicki 2009: 215–216).

¹ Debatę dotyczącą polskiego szkolnictwa wyższego i wizji jego rozwoju autorka tego tekstu opisuje w innych swoich publikacjach.

² O roli nauki w myśleniu o przyszłości traktuje wiele publikacji Komitetu Prognoz „Polska 2000 Plus” Polskiej Akademii Nauk, zob. m.in.: *Polska w obliczu wyzwań przyszłości* z 2004 r. (opracowanie zbiorowe), *Rola nauki w myśleniu o przyszłości* z 2009 r. (pod red. J. Kleera, B. Galwasa i A. Wierzbickiego), *Co ekonomiści myślą o przyszłości* z 2009 r. (pod red. J. Kleera, E. Mączynskiej i A. Wierzbickiego), *Wyzwania przyszłości – szanse i zagrożenia* z 2010 r. (pod red. J. Kleera, B. Galwasa i A. Wierzbickiego, L. Kuźnickiego) oraz trzy tomy wydane w latach 2011–2012 pt. *Wizja przyszłości Polski. Studia i analizy*. Ogromny wkład w myślenie o przyszłości ma Polskie Towarzystwo Ekonomiczne, pod którego egidą działa Forum Myśli Strategicznej. Ważną publikacją sygnowaną przez PTE jest książka Andrzeja Karpińskiego z 2009 r. *Co trzeba wiedzieć o studiach nad przyszłością*. Na uwagę zasługuje też fakt, iż IX Kongres Ekonomistów Polskich organizowany w 2013 r. opatrzono hasłem „Ekonomia dla przyszłości. Odkrywać naturę i przyczyny zjawisk gospodarczych”.

W kwestii, czy naukowe przewidywanie przyszłości jest możliwe, sami naukowcy mają odmienne stanowiska. Pomimo naukowo wyartykułowanych wątpliwości wobec możliwości przewidywania zdarzeń w naukach społecznych (Grabowska 2009: 43–53), prowadzone są na świecie studia nad przyszłością³, które za pomocą metod naukowych dążą do rozpoznania możliwych kierunków przyszłych zmian oraz ich wpływu na kształt przyszłości (Karpinski 2009: 11). Jan Szczepański nie podważał argumentów sceptyków naukowego patrzenia w przyszłość. „Przyszłość jednak nie jest nigdy czymś bezpośrednio danym naszemu doświadczeniu. Z prostej przyczyny – przyszłość jeszcze nie istnieje, a jest ona kompleksem zjawisk i procesów stopniowo się stających. Bezpośredniemu poznaniu jest ona dostępna wtedy, gdy jest już współczesnością. Ale mając opis aktualnej, dzisiejszej współczesności, możemy sobie wytworzyć pewien hipotetyczny obraz przyszłości. Jeżeli np. patrzymy w przyszłość jaka się ukształtuje za 20 lat, to wiemy, że w niej będzie występowało wiele elementów istniejących już dzisiaj, dostatecznie trwałych, by przetrwać” (Szczepański 1989: 53).

Autor tych słów dopuszczał jednak możliwość przewidywania w naukach społecznych, udzielając przy tym ogólnych wskazówek metodologicznych – „można ekstrapolować istniejące tendencje zmian zachodzących w społeczeństwie, można ustalać skład ludności, jej poziom wykształcenia, jej rozmieszczenie w przestrzeni i inne zjawiska i procesy, których elementy składowe już istnieją. Można także ekstrapolować występujące zjawiska regresu pewnych stanów rzeczy czy to w ludności, gospodarce, polityce kulturze. Najtrudniej jednak jest przewidywać nagłe mutacje, nagłe zwroty w przebiegu zjawisk, pojawianie się nowych sposobów działania i myślenia. Analizując takie zjawiska *ex post*, dochodzimy zazwyczaj do wniosku, że właściwie ich wystąpienie było prawie oczywiste, tylko i uczeni i politycy, i obywatele byli zasugerowani pewnym sposobem widzenia i analizy, który przysłańiał nadchodzące zmiany” (Szczepański 1989: 158).

Toteż tezę J. Szczepańskiego, iż przyszłość jest w pewnym stopniu dostępna poznaniu naukowemu i warto podejmować próby jej przewidywania, można potraktować jako przyczynek do dyskusji wśród współczesnych socjologów o przyszłości państwa polskiego, polskiego społeczeństwa czy polskich instytucji. Na początek podjęta zostanie skromna próba porównania socjologicznego wejrzenia w przyszłość sprzed ćwierćwiecza z profesjonalną projekcją przyszłości dokonaną przez współczesnych ekspertów, doradców rządowych.

³ Istnieje Światowa Federacja Studiów nad Przyszłością (World Futures Studies Federation – WFSF), a Komitet Prognoz Polskiej Akademii Nauk „Polska 2000 Plus” pełni funkcję Komitetu Narodowego ds. Światowej Federacji Studiów nad Przyszłością.

Warto zaznaczyć, iż wyzwania przyszłości były dla autora opracowania *Polska wobec wyzwań przyszłości*, ze względu na swoisty ładunek dramatyczności, czymś więcej niż zwykłymi problemami do rozwiązania, które z biegiem czasu mogą zniknąć, stracić ważność lub przetransformować się w inną, nową sytuację. Wyzwania były traktowane przez niego jako test sprawności narodu lub państwa, gdyż oznaczają one postawienie w sytuacji wyboru dwóch dramatycznych możliwości: albo sprostanie wyzwaniu, albo uleganie tragicznym następstwom. Możliwymi odpowiedziami na wyzwania przyszłości są reformy, zmiany, przystosowania, przeciwstawianie się, a nawet walka (Szczepański 1989: 51). W warstwie dyskursywnej podobny wydźwięk ma obecna dyskusja wynikająca z konieczności prowadzenia polityki rozwoju społeczno-gospodarczego w Polsce. Ekonomiści, a czasami też przedstawiciele innych pokrewnych dyscyplin naukowych (np. historycy, politolodzy, socjologowie), ścigają się w opracowaniach mówiących o polskim zacofaniu, o konieczności nadganiań rozwoju i dokonania skoku cywilizacyjnego, także dzięki szkolnictwu wyższemu⁴ (Dziedziczak-Foltyn 2011a: 99–100). I choć obecne wyzwania przyszłości, jak te opisane w raporcie z 2009 r. *Polska 2030. Wyzwania rozwojowe*, który zapoczątkował aktualną debatę o przyszłości kraju, są efektem konstruowanej pod wpływem „presji” unijnej polityki rozwoju, to merytorycznie nie odbiegają one od postulatów sformułowanych przez Jana Szczepańskiego w 1989 r. Analogicznie do sytuacji wyboru spośród dwóch dramatycznych możliwości u Szczepańskiego, w raporcie uwzględniono dwa warianty możliwego działania względem wyzwań przyszłości – wykorzystanie szans rozwojowych vs dryf rozwojowy⁵.

Pierwszym wyzwaniem wśród tych wskazanych przez socjologa ćwierć wieku temu (Szczepański 1989: 51–80) – i jak się dziś okazuje, ponadczasowych – było utrzymanie suwerenności narodu, połączone z wyzwaniem polegającym na zbudowaniu silnego państwa i nowego modelu demokracji. Jak zauważał autor, istotnym warunkiem sprawnej demokracji jest wytworzenie fachowej podstawy rządzenia, czyli sprawnej administracji państwa złożonej z „neutralnych techników władzy” i prowadzącej codzienną pracę działania instytucji państwowych, poprzez wszystkie zmiany rządów czy zmiany partyjne. Czyż nie do tego celu

⁴ Rola szkolnictwa wyższego w skoku cywilizacyjnym zostanie opisana w dalszych partiach tekstu.

⁵ Dryf rozwojowy nie oznacza co prawda tragicznego następstwa niesprostania wyzwaniom w rozumieniu Jana Szczepańskiego, czyli zagrażającego życiu państwa lub narodu, oznacza jednak działania decydujące dla dalszego istnienia państwa. Scenariusz dryfu polega na „uśrednieniu” tempa wzrostu gospodarczego nie tyle w wyniku nieskutecznej polityki, co czynników zewnętrznych. Poziom rozwoju społeczno-gospodarczego przybliżałby Polskę do poziomu Europy Zachodniej, jednak nie udało by się dogonić Europy. Dryf rozwojowy świadczyłby zatem o zaprzepaszczeniu historycznej szansy, jaką stworzyła Polsce transformacja systemowa i wsparcie finansowe Unii Europejskiej.

dążą, przynajmniej w warstwie deklaratywnej, współcześni rządzący i reformatorzy? Jednym z 10 kluczowym wyzwań raportu *Polska 2030* (2013: 11–12) jest „Sprawne państwo”, czyli kompleksowy i aktywnie wdrażany program reform na rzecz państwa, które daje obywatelowi poczucie bezpieczeństwa oraz możliwość realizacji swoich praw i indywidualnych aspiracji (vs. niesprawne państwo jako bariera rozwoju oraz niewłaściwa relacja państwo – obywatel).

Innym wyzwaniem wskazanym przez J. Szczepańskiego były niestabilne struktury społeczne, relacje między klasami i warstwami społecznymi, których możliwe transformacje wymykały się ideologom, naukom społecznym i partiom politycznym. Stąd postulat bacznego obserwowania procesów przebudowy społeczeństwa wynikających z rozwoju techniki i technologii, kształtujących się relacji władzy i kumulacji dochodów czy dostępu do informacji i wszelkich innych czynników rodzących nowe zróżnicowania społeczne. Zasadne wydaje się przełożenie go na dwa kluczowe wyzwania raportu *Polska 2030*: „Solidarność i spójność regionalna” dotyczy efektywnego wykorzystania szans wszystkich regionów (vs. trwała polaryzacja regionów) oraz „Poprawy spójności społecznej”.

Kolejnym wyzwaniem dla Polski 1989 r. było budowanie – w oparciu o przedsiębiorstwa produkcyjne i gospodarstwa domowe – gospodarki. Autor opracowania *Polska wobec wyzwań przyszłości* wyraźnie stwierdził, iż gospodarka socjalistyczna zawodzi, gdyż nie tylko problemem jest polityka finansowa prowadząca do inflacji, ale też kwestia motywacji do pracy i sprawnego wykorzystywania postępu technicznego. Autor ostrzegał, iż niski poziom gospodarki jest zagrożeniem dla suwerenności państwa, podnosi stan zależności od innych państw, prowadzi do kontroli obcych instytucji gospodarczych i rządów nad gospodarką polską. Niedorozwój gospodarczy ma też inny skutek w postaci zacofania cywilizacyjnego, rozumianego jako zacofanie bazy materialnej oraz tych wszystkich zachowań i działań, które wprowadzają w ruch bazę materialną życia społeczeństwa. Stąd postulat przewyciężenia zacofania cywilizacyjnego poprzez kształcenie społeczeństwa, rozwój naukowy i techniczny. Pisząc o wyzwaniach cywilizacyjnych, J. Szczepański miał na myśli wyzwania dla zdolności twórczych intelektualnych w dziedzinie nauki i techniki. Wśród warunków koniecznych dla rozwoju nauki wymienił:

- istnienie szkolnictwa wszystkich stopni i poziomów, zaczynając od szkoły podstawowej, na szkole wyższej kończąc (gdzie jednak poziom szkolnictwa wyższego jest w poważnej mierze zdeterminowany poziomem szkoły podstawowej i średniej);

- zasób zdolności istniejący w umysłach młodego pokolenia (absolwentów szkolnictwa), który odpowiednio pobudzany i kierowany może dać kadry wybitnych pracowników nauki;

– istnienie i wyposażenie laboratoriów, pracowni, bibliotek, istnienie grup pracowników pomocniczych i technicznych (a to zależy od możliwości finansowania, ale przede wszystkim od poziomu wiedzy, umiejętności praktycznych i wyobraźni samych pracowników);

– organizacja badań w skali makro oraz badań wewnątrz pałcówek badawczych, kierownictwo merytoryczne badaniami przez profesorów i docentów, kierownictwo organizacyjne i kierownictwo administracyjne.

Wprawdzie, bez względu na czasy, powyższe warunki jawią się jako niekwestionowane dla rozwoju systemu szkolnictwa wyższego (a teza ta może być dziś uznana za zbyt banalną czy powierzchowną), to stanowią one oczywisty element współczesnych kluczowych wyzwań rozwoju. Bez spełnienia tych podstawowych warunków trudno mówić o jakimkolwiek rozwoju systemu nauki i szkolnictwa wyższego. I z tych powodów Raport *Polska 2030* zawiera takie wyzwania, jak: wprost świadczące o wykorzystaniu szans rozwojowych bądź dryfie rozwojowym wyzwanie „Wzrost konkurencyjności”, „Wysoka aktywność pracy oraz wysoka adaptacyjność zasobów pracy” oznaczająca adaptacyjną mobilność (vs. niepewna stabilność) czy wreszcie „Gospodarkę opartą na wiedzy i rozwój kapitału intelektualnego” stanowiących główne źródło konkurencyjności Polski w globalnej gospodarce (vs. poszerzający się dystans Polski wobec rozwiniętych gospodarek świata w obszarze kapitału intelektualnego)⁶.

Pod koniec lat 80. poważnym wyzwaniem dla Polski były, jak i obecnie są, sprawy ekologii i stosunku ludzi do przyrody. W omawianej książce naturalnie pojawił się więc postulat ograniczenia podczas rozwijania cywilizacji technicznej do minimum „zniszczeń zbędnych i bezużytecznych” oraz znalezienia sposobu harmonizowania konieczności życiowych człowieka z koniecznościami żywymi innych gatunków istot żywych. Dwadzieścia lat później, w perspektywie roku 2030, postawiono zaś na „Bezpieczeństwo energetyczno-klimatyczne” ukierunkowane na harmonizację wyzwań energetycznych i klimatycznych (vs. pozostawanie poza bezpieczeństwem energetycznym i bez jasnych celów w ochronie środowiska).

Wyzwanie ostatnie, niemniej jednak najwyraźniej formułowane pod adresem nauk społecznych, wynikało z analizowanego stosunku jednostki do siebie i do społeczeństwa. J. Szczepański zwrócił uwagę, iż „społeczeństwa są silne przez to, co jednostki im dają z siebie i od siebie” (1989: 72). Dlatego wyzwaniem w Polsce jest relacja jednostka – społeczeństwo. Nie chodzi przy tym tylko

⁶ Wyzwanie to, jako bezpośrednio związane z rolą szkolnictwa wyższego w kształtowaniu przyszłości kraju, zasługuje na szczególną uwagę, toteż zostanie uwzględnione w dalszych rozważaniach w osobnym podrozdziale.

o radzenie sobie w eliminowaniu zachowań społecznych czy antyspołecznych, co o optymalne wykorzystanie zasobów zdolności jednostek uzdolnionych, w celu pomnożenia dobra społeczeństwa. Do tego dochodzą ponadto wyzwania dla przedsiębiorczości, zaradności, dzielności, inteligencji i wyobraźni Polaków. Jako swoiste wyzwanie narodowe autor potraktował stosunek jednostki do wartości kultury, który w ówczesnej Polsce podporządkowywany był zbyt często wartościom ekonomicznym i politycznym. Dziś stratedzy mówią o „sytuacji demograficznej”, mając na uwadze wykorzystanie potencjału ze zwiększania się trwania życia (vs. kosztowne społeczno-ekonomiczne skutki zmian w sferze struktury wieku) oraz o „Wzroście kapitału społecznego Polski”, który okaże się rozwojowy (albo będzie kapitałem przetrwania i adaptacji).

Obok opisanych wyzwań należy przytoczyć jeszcze jedną uwagę J. Szczepańskiego, którą rekomenduje on przedstawicielom nauk społecznych. Otóż w kategoriach wyzwania cywilizacyjnego należy rozpatrywać wskazywanie zależności zachodzących między bazą techniczną a stanem społeczeństwa i stanem jego kultury ogólnej. Zważywszy na ową kumulację wyzwań, za ich współczesny odpowiednik w raporcie *Polska 2030* w tym zakresie można uznać „Odpowiedni potencjał infrastruktury”, pod szyldem którego kryje się przyspieszenie wymiany, rozwoju i poprawa relacji społecznych (vs. infrastrukturalne bariery wymiany gospodarczej i więzi społecznych).

Na zakończenie powyższego przeglądu wyzwań przyszłości według J. Szczepańskiego dość luźno skonfrontowanych z tymi, które są efektem pracy współczesnych ekspertów, prognostyków i *policy makers*, wypada dodać, iż owych 10 kluczowych wyzwań sformułowanych w raporcie z 2009 r., w roku 2013 – gdy Rada Ministrów przyjęła *Długookresową Strategię Rozwoju Kraju. Polska 2030. Trzecia Fala Nowoczesności* – przybrało inną formułę: pięciu pytań dotyczących dylematów rozwojowych. Niezależnie od ich dalszych modyfikacji czy nowych wizji przyszłości Polski (np. w perspektywie 2050 r.), czy tych które jeszcze się pojawiają, warto przytoczyć optymistyczną myśl autora, jaką zakończył on swoje opracowanie *Polska wobec wyzwań przyszłości*: „Podstawowym elementem siły każdego narodu i państwa jest jakość jego członków, są ich zdolności do organizacji, do pracy, współżycia, ekspansji. Co może zrobić państwo polskie, by sprostać wyzwaniom przyszłości? Optymalnie wykorzystać zdolności i energię swoich obywateli” (Szczepański 1989: 168).

Wyrażnie korespondują z tymi słowami, aczkolwiek formułowane w ramach współczesnego ekonomiczno-technicystycznego żargonu, a co za tym idzie – językowo inaczej ujęte, uzasadnienia współczesnych strategów dla wyzwania

w perspektywie 2030 r. „Gospodarka oparta na wiedzy i rozwój kapitału intelektualnego” – „niezbędne jest prowadzenie polityki rozwojowej opartej na kapitale intelektualnym⁷, której sponsorem będą obecne pokolenia, a beneficjentem oraz recenzentem – przyszłe pokolenia Polaków” (*Polska 2030. Wyzwania rozwojowe* 2009: 205).

Warto wspomnieć, iż w pracach nad raportem *Polska 2030* wykorzystano *Raport o kapitale intelektualnym Polski*, w którym na 30 zidentyfikowanych głównych wyzwań 5 odniesiono bezpośrednio do szkolnictwa wyższego, w tym: słaby potencjał innowacyjny polskich uczelni oraz niska użyteczność wykształcenia wyższego (2008: 142). Lektura tekstów Jana Szczepańskiego dowodzi, iż pomimo upływu lat nadal są to palące wyzwania dla szkolnictwa wyższego w Polsce.

Szkolnictwo wyższe jako czynnik postępu cywilizacyjnego

Pisząc o wyzwaniach cywilizacyjnych czy naukowo-technicznych, J. Szczepański kierował je także, a w zasadzie przede wszystkim, pod adresem szkolnictwa i całego systemu oświatowego. To oświata bowiem „zabezpiecza przyszłość narodu, a [...] to zabezpieczenie polega przede wszystkim na przyspieszeniu tempa rozwoju społeczeństwa” (1973: 23). Choć kilkanaście lat później, nadal w nieco patetycznym duchu, formułował on definicję oświaty jako systemu działającego dla uzyskania stanu oświecenia społeczeństwa, to jego uwagi o roli wiedzy naukowej w cywilizacji technicznej wydają się brzmieć niezwykle realistycznie i zdroworozsądkowo.

„Rozwój cywilizacyjny wysoko rozwiniętych społeczeństw cywilizacji technicznej zależny był w dużej mierze od poziomu i efektywności nauczania. Trzeba jednak podkreślić, że szkoła przekazuje tylko wiedzę naukową stanowiącą tylko jeden składnik systemu wiedzy użytkowanej przez człowieka w życiu codziennym, zawodowym, publicznym i prywatnym. W zawodzie konieczna jest także wiedza praktyczna, a także wiedza potoczna przekazywana przez rodzinę i współzycie zbiorowe w różnych formach społecznych” (Szczepański 1989: 76).

Dla autora tych słów warunkiem nowoczesności kraju był taki system kształcenia i wychowania, który dawałby kolejnym pokoleniom wiedzę i wolę czy też odwagę działania potrzebną do sprostania wyzwaniom przyszłości. Z tych

⁷ Termin „kapitał intelektualny” zawiera w sobie cztery komponenty, w tym inne kluczowe pojęcie – „kapitał ludzki”, czyli potencjał zgromadzony we wszystkich Polakach, wyrażający się w ich wykształceniu, doświadczeniu życiowym, postawach umiejętnościach (*Polska 2030. Wyzwania rozwojowe* 2009: 207).

powodów mówił on o podwójnym wyzwaniu dla szkolnictwa w Polsce. Pierwszym wyzwaniem był sam jego stan, co jest zadaniem polityki oświatowej czy kierownictwa szkół. Drugie wyzwanie stanowił stan przyszłych pokoleń przez to szkolnictwo wykształconych, co jest zadaniem pedagogów. Nie ulega wątpliwości (literatura przedmiotu jest w tym temacie niezwykle bogata), iż współczesne szkolnictwo wyższe wymaga stawienia czoła dokładnie temu samemu podwójnemu wyzwaniu: poprawienia swojej niezadowolającej kondycji oraz kształcenia na potrzeby gospodarki i społeczeństwa opartych na wiedzy⁸. Nastąpiło jednak pewne przesunięcie odpowiedzialności także za stan przyszłego pokolenia na decydentów: zarówno na szczeblu polityki w zakresie szkolnictwa wyższego i szerzej – polityki rozwoju kraju, jak i na szczeblu samych uczelni. W obecnym dyskursie modernizacyjnym dotyczącym szkolnictwa wyższego pedagodzy odeszli bądź zostali odsunięci (lub jedno i drugie) w cień. Ich głosy krytyczne pod adresem aktualnie przeprowadzanej w Polsce reformy, jakkolwiek dość wyraźne w debacie, nie należą jednak do mainstreamu pożądaných zmian⁹.

Mając na uwadze całokształt oświaty w *Szkicach o szkolnictwie wyższym*, J. Szczepański (1976: 146) zaznaczał, iż szkolnictwo wyższe powinno cechować się strukturalną spójnością z całością systemu szkolnego, co oznacza dostosowanie szkół wyższych do ustroju szkolnictwa podstawowego, średniego i zawodowego. Niemniej w *Problemach i perspektywach szkolnictwa wyższego w Polsce* autor ten starał się wyjaśnić wyjątkowość, czy też doniosłość szkolnictwa wyższego dla życia całego kraju – zarówno jako elementu systemu oświaty, w systemie badań naukowych, w odniesieniu do kultury, gospodarki i społeczności lokalnych (Szczepański 1969a). Oczywiście wiąże się to ze specyficznymi zadaniami i funkcjami szkół wyższych w społeczeństwie, wskazywanymi zarówno w literaturze naukowej, jak i ujętymi w postaci zapisów ustawowych. Zasadniczo jednak szkoły wyższe tym różnią się od wszystkich innych typów i rodzajów szkół, że są instytucjami nie tylko przekazującymi wiedzę, ale także tworzącymi wiedzę naukową. Tym samym, o czym Szczepański wielokrotnie powtarzał w swoich książkach, uczelnie są miejscem przecinania się systemu kształcenia z systemem badań naukowych. „Szkół wyższe nie mogą zrezygnować z udziału w systemie badań, gdyż

⁸ Świadczą o tym obie propozycje strategii rozwoju szkolnictwa wyższego do roku 2020, tzw. ministerialna i środowiskowa (obie przygotowano w 2010 r. i jednak przez trzy kolejne lata nie przyjęto żadnej z nich ani ich wersji uwsplólnionej).

⁹ O polaryzacji dyskursu szkolnictwa wyższego traktuje przygotowany przeze mnie dla czasopisma „Societas Communitas” tekst pt. *Recepcja przemian instytucji szkoły wyższej – szkic o dwóch formacjach w dyskursie naukowym* (w druku), w którym został zasygnalizowany dychoomiczny charakter debaty na temat instytucji szkoły wyższej i scharakteryzowana argumentacja dwóch formacji w owym dyskursie: rynkowych pragmatyków i idealistycznych humanistów.

straciłyby swoją cechę podstawową. Mimo wszelkich zmian nie mogą się one stać szkołami w ścisłym tego słowa znaczeniu, tzn., przekazującymi uczniom wiedzę zdobytą przez inne instytucje, nie mogą się stać szkołami »podręcznikowymi«, lecz aby zachować swoją rolę w życiu społeczeństwa, muszą uczestniczyć w procesie tworzenia wiedzy» (Szczepański 1976: 149).

Jak dosadnie brzmią te słowa, gdy uwzględnić dzisiejsze problemy związane z niekonkurencyjnością polskiej nauki (będącą efektem głównie słabego finansowania, ale też motywacji pracowników naukowych) oraz z niską jakością kształcenia (spowodowaną nadmiernie rozrośniętym systemem szkolnictwa wyższego w Polsce, zwłaszcza niepublicznego). Autor *Szkiców...* już w latach 70. zauważał i przewidywał odejście od XIX-wiecznego modelu kształcenia uniwersyteckiego: nauczanie jako pochodna twórczości naukowej, a w konsekwencji tego dalsze pogłębianie się procesu deprecjacji zawodu nauczyciela akademickiego¹⁰, do czego przyczyniać się miała w warunkach masowości kształcenia przewaga działalności nauczania nad działalnością badawczą (Szczepański 1976: 99–100). W toczonych i dziś dyskusjach bardzo wyraźnie akcentowana jest kwestia konieczności utrzymywania balansu pomiędzy dydaktyką a badaniami, także w wymiarze jednostkowym (w codziennej praktyce pracowników naukowo-dydaktycznych), o czym świadczy obecne podejście w ocenianiu kadry akademickiej.

Wracając do teoretycznych rozważań J. Szczepańskiego, w *Socjologicznych zagadnieniach wyższego wykształcenia* (1963: 20–23) opisana została przez niego wielokierunkowa, „pluralistyczna” koncepcja funkcji szkolnictwa wyższego, uwzględniająca zarówno kształcenie, jak i rozwój naukowy (aczkolwiek z przewagą funkcji edukacyjnych). Obejmuje ona cztery „typy idealne” tzw. funkcji założonych (wyróżnionych w opozycji do funkcji rzeczywistych):

¹⁰ Według J. Szczepańskiego, który opisywał przechodzenie od elitarnego szkolnictwa wyższego do masowego w latach 70., nieuniknioną konsekwencją tego procesu (mającego prowadzić w przyszłości do „powszechnego szkolnictwa wyższego”) jest zrównanie funkcji szkoły wyższej z funkcjami szkoły podstawowej w przeszłości: „tzn. będzie dawało wykształcenie powszechne dla wszystkich, tylko na wyższym poziomie, z szerszym zakresem wiedzy i z większym zróżnicowaniem” (Szczepański 1976: 100). Choć to raczej mało prawdopodobna futurologiczna wizja, sugerowała ona jednak zrównanie statusu nauczyciela akademickiego ze statusem nauczyciela szkoły podstawowej z przeszłości. Z drugiej strony, za centralną postać wyższej uczelni świadczącą o jakości szkolnictwa wyższego J. Szczepański uważał profesorów i jakkolwiek doceniał zaangażowanie w dydaktykę pomocniczych pracowników nauki (asystentów i adiunktów), to jedynie profesorom przypisywał możliwość bycia dobrym nauczycielem łączącym przekazywanie wiedzy „gotowej” z uczeniem metody naukowej (1963: 230, 232).

1. Rozwijanie nauki poprzez prowadzenie badań i przez nauczanie (nauka jako niezbędny składnik wykształcenia elity kierowniczej, ekspertów, nieodzownych dla rozwoju każdego państwa).

2. Wychowanie i kształcenie elity, rekrutującej się z najzdolniejszych młodych ludzi przeznaczonych w przyszłości na stanowiska kierownicze w państwie, gospodarce i kulturze (oddziaływanie na osobowość).

3. Wykształcenie zawodowe, wykształcenie wysoko kwalifikowanych ekspertów we wszystkich dziedzinach praktyki, niezbędnych do rozwijania techniki, gospodarki, systemu instytucji społecznych i państwowych (rozwój praktycznych zastosowań wiedzy, jednak przy wyposażaniu praktyków w wiedzę humanistyczną).

4. Wykorzystywanie w czasach szybkich zmian lub rewolucji wyższego wykształcenia jako środka przekształcania całego społeczeństwa według idei przewodnich, którymi kierują grupy sprawujące władzę.

Reasumując, i upraszczając owe funkcje, zadaniem wyższych uczelni, a zwłaszcza uniwersytetów, było i jest prowadzenie badań naukowych, przekazywanie wychowankom wykształcenia ogólnego oraz kształcenie zawodowe. Co interesujące, w historii szkolnictwa wyższego w Polsce Ludowej (i w III Rzeczypospolitej – przyp. ADF) w różny sposób formułowano te zadania, akcentując bardziej jedno z nich. W latach 50. i 60., poniekąd za sprawą powołania placówek naukowo-badawczych nie wykonujących funkcji dydaktyki, priorytetowym zadaniem było rozwijanie nauki, natomiast u progu lat 70. na czoło wysunęło się kształcenie wysoko wykwalifikowanych kadr (Pęcherski 1973: 304). Obecnie konstytutywne funkcje uczelni pozostają niezmiennie, aczkolwiek zmieniła się ich konfiguracja. Nie chodzi jednak o zmianę wynikającą z przypisania większej bądź mniejszej wagi którejs z funkcji, ale raczej o zmianę polegającą na dostrzeżeniu i wykorzystaniu ich wzajemnych powiązań. „W ciągu najbliższych 20 lat niezwykle ważna dla rozwoju kapitału intelektualnego będzie rola uniwersytetów i innych uczelni wyższych. Z jednej strony uczelnie powinny odpowiadać na zapotrzebowanie rynku pracy przez właściwe kształcenie studentów, z drugiej zaś muszą zapewnić rozwój potencjału badawczo-rozwojowego Polski. Wokół uniwersytetów powinna się także formować tzw. klasa kreatywna, ważna z punktu widzenia rozwoju kapitału społecznego” (*Polska 2030. Wyzwania rozwojowe* 2009: 218).

Współczesna kategoria kapitału intelektualnego (zawierająca m.in. kapitał ludzki, społeczny i strukturalny) wydaje się być na tyle pojemna, by odpowiadać, przynajmniej w pewnym zakresie, wszystkim omówionym powyżej funkcjom.

Opisując miejsce szkół wyższych w systemie badań naukowych, J. Szczepański wysunął, interesujący z punktu widzenia dziś dominujących koncepcji

społeczeństwa i gospodarki opartych na wiedzy, postulat połączenia nauki i oświaty w jeden system, w którym realizowane byłyby owe trzy podstawowe funkcje. „Mówiliśmy już, że szkoły wyższe leżą na przecięciu systemów: nauki i oświaty. Gdyby więc system nauki był systemem spójnym i ciągłym, w którym swobodnie krążyły informacje o wynikach badań, oraz gdyby system oświaty był również systemem spójnym i ciągłym, w którym odbywała się stała cyrkulacja osób w dół i w górę, wtedy wyniki systemu nauki jako całości mogłyby przenikać do systemu oświaty i poprzez niego spełniać wiele istotnych funkcji w całości społeczeństwa. Zwłaszcza w szkolnictwie zawodowym przenikanie informacji z systemu badań stosowanych i wdrożeniowych miałyby poważne znaczenie dla podniesienia przygotowania kadr technicznych” (Szczepański 1969a: 44).

Współczesna perspektywa w postrzeganiu systemów: naukowego i edukacyjnego, aczkolwiek – ze względu na współczesne umocowania w duchu neoliberalnej ideologii efektywności, wydajności, produktywności i rozliczalności – dużo bardziej pragmatyczna, głównym przesłaniem koresponduje z owym swoistym projektem koncepcyjnym zakreślonym przez Jana Szczepańskiego w czasach socjalizmu. Pesymistyczny wyłania się jednak z tego wniosek, iż przez cztery dekady nie udało się osiągnąć pożądanej harmonizacji, pomimo oczywistych jej zalet i profitów. W roku 2013 ta kompleksowa polityka spajająca działania w oświacie, szkolnictwie wyższym i badaniach naukowych nadal pozostaje w sferze postulatywnej, co dowodzi tego, iż wciąż za mało docenia się w Polsce (i w Europie) znaczenie edukacji i wiedzy dla rozwoju (Dziedziczak-Foltyn 2011a: 93–94).

„Wiedza może stanowić główne źródło naszej konkurencyjności, o ile uda się stworzyć sprzyjające warunki rozwoju i synergii systemów innowacji i edukacji. Systemy innowacji i edukacji są ze sobą naturalnie sprzężone [...] Innymi słowy, wzrost produktywności, a co za tym idzie – konkurencyjności, możliwy jest tylko wtedy, gdy rozwojowi infrastruktury systemów edukacji i innowacji towarzyszy stała poprawa jakości kapitału ludzkiego” (*Polska 2030. Wyzwania rozwojowe* 2009: 205).

Niewątpliwie rozważania Jana Szczepańskiego, poprzez jego działalność ekspercką w dobie socjalizmu i odniesienia do tamtych realiów społeczno-gospodarczych (realiów PRL)¹¹, obarczone były ideologicznym balastem. Niemniej szczególną trwałością cechuje się jego podejście, zgodnie z którym

¹¹ We współczesnej ocenie tego podejścia zaznacza się, iż w latach 1945–1989 jednym z fundamentów socjalistycznej modernizacji ukierunkowanej na przemianę społeczeństwa z tradycyjnego w nowoczesne, przedindustrialnej gospodarki zacofanej w rozwiniętą (przemysłową) oraz liberalnej demokracji w demokrację klasy robotniczej miało być szkolnictwo wyższe, a efekty jego działalności dotyczyć miały wszystkich wymiarów zakładanej modernizacji (Popiński 2010: 292).

funkcją szkół wyższych jest działanie na rzecz modernizacji rozumianej jako klucz do postępu społecznego, mierzonego m.in. wzrostem gospodarczym (ale też stopą życiową obywateli, szansami życiowymi czy zakresem swobód obywatelskich i zakresem udziału w decyzjach politycznych i ekonomicznych decydujących o sprawach społeczeństwa) (Szczepański 1969b: 205): „związki szkół wyższych z gospodarką są mniej wyraźne niż ich związki z systemem oświaty, systemem nauki i instytucji kulturalnych, to jednak związki te są znacznie ważniejsze dla rozwoju społeczeństwa, gdyż wiedza naukowa dopiero po „przetłumaczeniu” na czynniki ekonomiczne staje się siłą napędową społeczeństwa” (Szczepański 1969a: 55).

W swoim krótkim tekście *Szkoły wyższe a postęp społeczny* (1969b: 212) decydujące znaczenie dla tempa wzrostu gospodarczego i postępu społecznego przypisywał on wyższemu wykształceniu oraz poziomowi i jakości kadry nauczającej w szkołach wyższych. Z tego powodu doniosłości szkół wyższych upatrywał w ich zasługach dla gospodarki narodowej: kształceniu kadr kierowniczych, specjalistów, administratorów oraz stosowaniu w gospodarce badań naukowych (1969a: 50).

„Optyka” postępu i modernizacji w rozważaniach Jana Szczepańskiego w kwestii postrzegania szkolnictwa wyższego nie była w owych czasach stanowiskiem odosobnionym ani typowym tylko dla krajów bloku wschodniego. Inny znawca problematyki szkolnictwa wyższego, Jan Kluczyński (1989: 9), pisał o doniosłości szkolnictwa wyższego oraz konieczności wprowadzania reform, przyglądając się bacznie temu, co działo się wówczas w krajach rozwiniętych gospodarczo. Na podstawie tych obserwacji głosił on tezę, iż od szkolnictwa wyższego oczekuje się zarówno „rozwiązań globalnych problemów społecznych, jak i większego jego współudziału we wzroście gospodarczym, rozwoju ekonomicznym, a zwłaszcza w postępie naukowo-technicznym”. Wydaje się, iż w czasach realnego socjalizmu większa niż w początkach transformacji systemowej była świadomość tych oczekiwań, zwłaszcza, że w latach 70. zdawano sobie sprawę z niewykorzystania do bezpośredniego wsparcia gospodarki nominalnie dużego potencjału naukowo-badawczego szkolnictwa wyższego w Polsce i z poważnej deprecjacji uczelnianej sfery B+R (Popiński 2010: 293). Efektem tego były prowadzone w drugiej połowie lat 80. prace nad całościowym programem rozwoju szkolnictwa wyższego, który uwzględniał poprawę kształcenia dla budowy społeczeństwa socjalistycznego, podnoszenie poziomu i unowocześnianie kształcenia i badań naukowych, zwiększenie udziału szkół wyższych w przyspieszaniu rozwoju społeczno-gospodarczego kraju (Miśkiewicz 2003: 170–171). Jak relacjonuje w swojej syntezie badań nad szkolnictwem wyższym Jan

Klu-czyński (1991: 10), w latach 70. i 80. nasiliły się, na niespotykaną wcześniej w okresie powojennym skalę prace zmierzające do nakreślenia perspektywicznych kierunków rozwoju polskiej edukacji. W 1973 r. przygotowano *Raport o stanie oświaty*, którego idee zostały jednak przez ówczesne władze zakwestionowane, oprotestowane i nigdy niewykorzystane. Podobny los spotkał późniejsze, bo z 1989 r., opracowanie – *Edukacja narodowym priorytetem*. U progu transformacji, w 1988 r. Instytut Polityki Naukowej i Szkolnictwa Wyższego zorganizował nawet konferencję zatytułowaną *Polska szkoła wyższa wobec problemów przyszłości*. Co ciekawe, wspomniany Instytut pracował nad uwarunkowaniami rozwoju szkolnictwa wyższego w Polsce oraz wielowariantową prognozą kształcenia w perspektywie 2020 r. (Kluczyński 1986: 76; 1991: 3–4), który – na ten moment – stale przed nami.

Uproszczeniem byłoby przypisywać winę za obecny niedorozwój szkolnictwa wyższego jedynie państwowym władzom socjalistycznym, a właściwie ich błędowi zaniechania wprowadzenia postulowanych zmian. Trzeba pamiętać, iż pod koniec lat 80. całe państwo przeżywało poważny kryzys, co zapewne nie sprzyjało myśleniu o przyszłości akurat tego sektora. Historia szkolnictwa wyższego czasów transformacji (1989–2009) dostarcza dowodów, iż w latach 90. nie wyciągnięto konstruktywnych wniosków ani z postulatów formułowanych przez ekspertów w czasach PRL, ani z faktycznego stanu szkolnictwa wyższego w początkach zmiany systemowej. Aczkolwiek, już wtedy obserwowane przez polskich badaczy doświadczenia kapitalistycznych krajów Zachodu pokazywały wyraźnie, iż sfera szkolnictwa wyższego – pełniącego szerokie i bogate w treści zadania w rozwoju gospodarczo-społeczno-polityczno-kulturowym – nie może być kształtowana wyłącznie według zasad gospodarki rynkowej, bez jednoczesnej, interwencyjnej funkcji państwa, mającego na względzie nie cele doraźne, ale cele realizowane w długim horyzoncie czasowym (Kluczyński 1991: 11–12). Wbrew tej wiedzy zaprzepaszczono jednak w owym zwrotnym dla Polski momencie modernizacyjny potencjał szkolnictwa wyższego, skutecznie zaniedbując przez dwie kolejne dekady ten sektor poprzez jego chroniczne niedofinansowanie i permanentny brak politycznie strategicznego podejścia. Generalnie, przyczyniła się do tego słaba „wydolność reformatorska i strategiczna” państwa w odniesieniu do całego sektora publicznego w Polsce. W praktyce był to efekt splotu okoliczności związanych: z jednej strony z procesami urynkwienia w sektorze szkół wyższych, które umożliwiła ustawa z 1990 r., a które znacząco podniosły wskaźnik skolaryzacji w Polsce („boom edukacyjny”), z drugiej strony – z większą koncentracją państwa na problemach wówczas bardziej palących (np. rosnącym bezrobociu) i wymagających reform. Członkostwo w Unii Europejskiej,

w tym realizacja procesu bolońskiego przez Polskę, wyraźnie pokazały, że stan systemów szkolnictwa wyższego i nauki w Polsce jest, mówiąc eufemistycznie, więcej niż niezadowolający i systemy te wymagają gruntownych reform. W tym kontekście ostrzegawczo brzmią dziś słowa Jana Szczepańskiego, który w szkolnictwie wyższym widział czynnik postępu w takim stopniu, w jakim na chęć wykorzystania potencjału szkół wyższych wskazuje całokształt polityki społeczno-gospodarczej państwa.

„Szkół wyższe nie są bowiem czynnikiem same przez się. Stają się nim dopiero wtedy, gdy mają po temu ściśle określone warunki. Gdy te warunki nie są spełnione, mogą stać się instytucjami wegetującymi na marginesie społeczeństwa lub – nawet hamulcem postępu. O tym, czy są czynnikiem postępu decydują nie one same, ale całokształt polityki gospodarczej i kulturalnej – i to, w jakim stopniu ta polityka chce wykorzystać potencjalne możliwości szkół wyższych” (Szczepański 1969b: 212).

Czy historia najnowsza dostarcza dowodów na to, że uwzględniono ten postulat?

Wydawać by się mogło, iż po 40 latach przyjęto wreszcie w Polsce optykę postępu w postaci zaakceptowania „imperatywu rozwoju” z udziałem szkolnictwa wyższego (Dziedziczak-Foltyn 2011a: 95–99). Na podstawie analizy zintensyfikowanej polityki prorozwojowej prowadzonej przez rząd polski od czasu wejścia do UE można zaryzykować twierdzenie, iż określono na nowo rolę państwa i jego odpowiedzialność wobec sektora szkół wyższych, zademonstrowano przy tym powrót do niedocenianego wcześniej myślenia strategicznego, w tym o rozwoju szkół wyższych. Chodzi o całokształt polityki rozwoju społeczno-gospodarczego, która po roku 2004 kształtowała się pod wpływem unijnej polityki rozwoju i nabierała impetu wraz z rosnącym unijnym dofinansowaniem. Wobec europejskich i światowych trendów (wyznaczanych przez Komisję Europejską oraz organizacje międzynarodowe, jak OECD czy Bank Światowy) zrozumiałe było przyglądanie się szkolnictwu wyższemu w Polsce (w ujęciu międzynarodowym) i jego niekwestionowanej obecnie roli w modernizacji społeczno-gospodarczej kraju. Powstało szereg opracowań diagnostycznych i prognostycznych, które zawierały też możliwe scenariusze rozwoju. Najbardziej pesymistyczne scenariusze prognozujące m.in. marazm systemu nauki i edukacji, a nawet pogorszenie się ich kondycji oraz niską jakość kapitału intelektualnego (*Polska 2020. Spojrzenie z przyszłości* 2011) najwyraźniej wzmocniły determinację strategów i reformatorów. Zatem racjonalnym i wykalkulowanym zabiegiem było uwzględnienie w dokumentach strategicznych roli szkolnictwa wyższego dla

rozwoju oraz zapoczątkowanie reform szkolnictwa wyższego i nauki. O ile jednak, na poziomie ogólnych strategii widoczna jest omawiana optyka postępu, o tyle nadal „kuleje” myślenie strategiczne dotyczące bezpośrednio szkolnictwa wyższego. Pomimo trwających prawie dekadę prac nad kolejnymi propozycjami strategii¹², żadnej z nich nie można uznać za formalnie wytyczającą kierunek reform szkolnictwa wyższego.

Od czego zależy sprostanie wyzwaniom, czyli znaczenie wiedzy w procesie reformowania

W swojej książce *Reformy, rewolucje, transformacje* Jan Szczepański (1999: 37) ujmował reformy jako niezbędne w każdym państwie i narodzie urządzenia korekcyjne, naprawiające błędy polityki. Szczególną uwagą obdarzał reformy w oświacie, wskazując na rolę instytucji szkoły dla wykształcenia i wychowania kolejnych pokoleń, ale także na jej polityczne, ekonomiczne i kulturowe uwarunkowania. Korzystając z socjologicznego „znawstwa” procesów reformowania szkolnictwa wyższego, warto przyjrzeć się temu, co J. Szczepański pisał o warsztacie opracowywania i wdrażania reform. Postulaty i wskazówki w tej dziedzinie mają wartość ponadczasową, gdyż korespondują z dzisiejszymi wymogami organizacyjnymi i komunikacyjnymi wobec działalności reformatorskiej. Eksperci i komentatorzy zmian wprowadzanych obecnie w szkolnictwie wyższym zarzucają bowiem współczesnym reformatorom brak odpowiedniego zaplecza systemowego i logistycznego oraz słabe wykorzystywanie informacji jako narzędzia polityki. Zalecają przy tym stosowanie znanych na świecie zasad ekonomii politycznej reform (Dziedziczak-Foltyn 2011b: 112–113). Wiemy dziś, na podstawie doświadczeń innych krajów w reformowaniu szkolnictwa wyższego, iż największymi barierami w przeprowadzaniu reform są przede wszystkim: nierozpoznanie faktycznych kosztów i korzyści dla określonych grup interesariuszy, niedoskonałość informacji i asymetria informacyjna oraz brak społecznej akceptacji dla reform. Istotnym zaś warunkiem wstępnym dla wdrożenia reformy jest konsensus pomiędzy decydentami a interesariuszami wymagający jasnej komunikacji celów, zadań i intencji reform (*Analiza trendów...* 2009: 36–42).

Jan Szczepański pisał w początkach transformacji, iż w czasach PRL zmiany w szkolnictwie wyższym były permanentne (mowa jest nawet o „gorączce reform

¹² Około 2004–2005 r. opracowano *Strategię rozwoju szkolnictwa wyższego do 2010 roku*, której nigdy nie przyjęto. Na przełomie 2009–2010 r. pojawiły się dwie kolejne propozycje strategii rozwoju szkolnictwa wyższego do roku 2020 – konkurencyjne wobec siebie, bo jedna została przygotowana na zlecenie MNiSW, a drugą przygotowało samo środowisko akademickie.

i zmian”), a po upadku realnego socjalizmu zaczął się nowy czas reform (1993: 6). Owszem, zapoczątkowała ten „nowy czas reform” pierwsza pokomunistyczna ustawa o szkolnictwie wyższym z 1990 r., niemniej na drugą jej odsłonę czekać trzeba było aż 15 lat. Nowa „gorączka” reform rozpoczęła się zatem dopiero w 2005 r., niemniej jej powrót nie dowodzi wcale perspektywicznego i ukierunkowanego na rozwój szkolnictwa wyższego podejścia reformatorów: „nie można tworzyć ustroju szkolnictwa wyższego, a następnie nie doskonalić go przez kilka dziesięcioleci i czekać, aż wystąpią zjawiska ostrego kryzysu, żeby podejmować nową wielką reformę” (Szczepański 1976: 160).

Intensywne prace nad reformami nauki i szkolnictwa wyższego rozpoczęły się w Polsce w zasadzie dopiero około 2008 r. Pojawia się w związku z tym pytanie, o czym świadczy owa spóźniona reformatorska mobilizacja – czy o pożądanej zmianie perspektywy państwa, które doceniło politycznie wagę tego sektora dla społeczeństwa i gospodarki, czy też może o braku kompetencji i umiejętności w zakresie jego reformowania (Dziedziczak-Foltyn 2009; 2011a; 2013). Przyjmując, że twierdząca odpowiedź na pierwsze pytanie nie wyklucza również twierdzącej odpowiedzi na drugie pytanie, uzasadnione jest rekomendowanie reguł reformowania wskazywanych przez J. Szczepańskiego kilkadziesiąt i kilkanaście lat temu.

Socjologicznie rzecz ujmując, aby przeprowadzić z powodzeniem reformę jakiegoś systemu instytucji, powinny zostać spełnione dwa warunki. Pierwszy to wysoki stopień zorganizowania reformowanego systemu instytucji oraz wyrazistość ich funkcji, drugi to wiedza reformatorów (nie tylko działaczy przygotowujących i wdrażających reformę, ale całych grup zaangażowanych w proces przygotowania, wprowadzenia, modyfikowania reformy oraz utrwalania jej skutków) o reformowanej rzeczywistości oraz wiedza dotycząca samych reform (Szczepański 1999: 20–21).

„Reformator systemu politycznego, a jeszcze bardziej reformator systemu ekonomicznego, musi dysponować dokładną wiedzą o reformowanym przedmiocie [...] Chodzi po prostu o to, że reformator musi przewidzieć, do kogo reforma jest adresowana, z jakim spotka się przyjęciem, jak silne będą grupy popierające, jakie siły będą się reformom sprzeciwiać. Lecz na tym się sprawa nie kończy. Istnieje pewien zasób wiedzy specjalistycznej dotyczący reform, a mianowicie wiedza o specjalnym działaniu reformatora [...].

Ta wiedza o działaniu reformatora musi być opanowana przez całą grupę zaangażowaną w zastosowanie i utrwalenie reformy. Nie wystarcza bowiem przeprowadzenie w parlamencie czy rządzie uchwał nadających reformie moc prawną, by osiągnąć zachowania obywateli potrzebne do realizacji reformy. Reformy bowiem są z reguły procesami długotrwałymi” (*ibidem*: 21).

Pierwszy wyróżniony przez niego warunek – zinstytucjonalizowanie reformowanego wycinka rzeczywistości społecznej i klarowność jego funkcji – jest niejako automatycznie spełniony. Instytucjonalny charakter sposobu zorganizowania systemu szkół wyższych jest niekwestionowany, a pakiet podstawowych funkcji szkół wyższych raczej niezmienny (dyskutowana bywa jedynie asymetria tych funkcji). Kluczowy dla powodzenia reform jest zatem drugi warunek – wiedza reformatorów i podmiotów reform.

Wiedza o **reformowanym przedmiocie** wymaga zaangażowania samej nauki w proces jej powstawania. J. Szczepański twierdził, iż planowana reforma powinna opierać się na naukach społecznych (treściach pedagogiki, socjologii¹³, psychologii i ekonomiki kształcenia), które winny dostarczać reformatorom rejestru zagadnień wymagających przestudiowania i rozważenia. „Reformy są sposobem działania wykorzystującym wyniki badań naukowych lub refleksji racjonalnej do doskonalenia stanu rzeczywistości społecznej i kulturowej” (*ibidem*: 32).

Jednakże w książce *Refleksje nad oświatą* jej autor (1973: 28–29) wskazywał na dość poważne trudności zaplanowania dalekosiężnych reform systemu oświaty, które dawałyby szanse na unowocześnienie tego systemu, by stał się on czynnikiem przyspieszania postępu, by umożliwił skok modernizacyjny społeczeństwa we wszystkich dziedzinach jego aktywności. Problemem był niewystarczający stan zaawansowania teoretycznego i metodologicznego tychże nauk, który powstał przez ich „zaniedbywanie”. Tym bardziej jako niezbędne jawiło się J. Szczepańskiemu (1999: 33) „wbudowanie” w ów system społeczny mechanizmu „samodoskonalenia”, który wprowadzałby korektę każdej anomalii czy błędu, bez czekania na wymuszenie tych zmian przez ogólną reformę. „Nowy model szkolnictwa wyższego przystosowanego do zmiennego społeczeństwa musi mieć wbudowane mechanizmy samodoskonalenia i samoprzystosowania” (Szczepański 1976: 160). Owe mechanizmy samodoskonalenia zawierają bowiem wiedzę, jak powinien wyglądać przebieg zjawisk, by rozpoznać zjawiska niepożądane i ujemne, ale też jak przebiega proces poprawy i jak wprowadzać korekty (Szczepański 1999: 34).

Wracając do współczesności, od czasu drugiej ustawy *Prawo o szkolnictwie wyższym* z 2005 r. wiele się zmieniło i nadal zmienia w zakresie rozwoju wiedzy niezbędnej w procesie reformowania. Zgodnie z przyjętą praktyką tzw. polityki opartej na dowodach reformatorzy zwrócili baczniejszą uwagę na opracowania ekspertów (zwłaszcza międzynarodowe), a nawet, jak w przypadku przygotowywanych propozycji strategii rozwoju szkolnictwa wyższego do 2020 r., zwerbowali pracujące dla ministerstwa instytucje eksperckie. Równolegle do

¹³ Szczególną rolę w procesach reformowania J. Szczepański (1999: 34) przypisywał socjologii, która powstała wprawdzie jako nauka o procesach spontanicznych, zawsze była jednak spleciona z polityką (rozumianą jako organizowanie działań, zaspokajanie potrzeb, tworzenie prawa).

tych działań, i zgodnie z ideą dialogu społecznego charakterystyczną dla społeczeństwa demokratycznego, uzupełniają i wzbogacają też mechanizmy komunikacji publicznej, o czym świadczą wieloetapowe konsultacje społeczne przy opracowywaniu propozycji strategii rozwoju szkolnictwa wyższego do 2020 r. oraz przy wprowadzaniu kolejnych nowelizacji ustaw. Nie ulega wątpliwości, iż rośnie zasób wiedzy reformatörów, a dzięki upublicznionym w Internecie przez ministerstwo opracowaniom – także zasób wiedzy adresatów reformy i całego społeczeństwa, o ogólnoswiatowych przeobrażeniach szkolnictwa wyższego i trendach jego rozwoju, przede wszystkim zaś o stanie szkolnictwa wyższego w Polsce. Ma też miejsce poprawa komunikacji pomiędzy centrum reformującym (MNiSW) a instytucjami szkolnictwa wyższego oraz innymi zainteresowanymi reformą stronami. Czy można jednak przyjąć, iż działania te są wystarczające dla powodzenia reform?

W swych rozważaniach o istocie reform Jan Szczepański (1999: 32) bardzo mocno akcentował kwestię przyszłości, pisząc, iż „reforma jest sposobem działania zmieniającego rzeczywistość na rzecz rzeczywistości udoskonalonej”, co pociąga za sobą konstatację, iż „wizja rzeczywistości ulepszonej jest istotnym elementem całokształtu rzeczywistości reformowanej”. Zalecał analizowanie całości spraw składających się na reformę, jednak ze szczególnym ukierunkowaniem na wynik działań reformujących i stan rzeczywistości po ulepszeniu. „Na ów stan spraw ulepszonych składają się: stan rzeczywistości ulegającej polepszeniu; wizja, czyli obraz stanu rzeczy po ulepszeniu; metody działań ulepszających, ich adekwatność i dokładność zastosowania; jakość kadry opracowującej wizję rzeczywistości ulepszonej i stosującej metody działania; harmonizowanie procesów spontanicznych z procesami sterowanymi przez organizatorów reformy” (*ibidem*: 33).

Autor przestrzegał przy tym przed niebezpieczeństwem ograniczania reformy jedynie do metod działań ulepszających, co wiąże się z ryzykiem przekształcania działalności reformatorskiej w działalność pozorną. Pisząc (już w nowej rzeczywistości systemowej) o granicach reform szkolnictwa wyższego, wskazywał na niedoskonałość procesu reformowania samego systemu jako takiego, bez głębszych przeobrażeń w zakresie rzeczywistości szkoły wyższej dotyczących relacji student – nauczyciel (1993). Miał on także świadomość, iż projekty „reorganizacji ulepszającej całość spraw objętych reformą” (1999: 17) nie zawsze znajdują uznanie i/lub poparcie, przynajmniej w odniesieniu do części proponowanych zmian, u wszystkich grup zaangażowanych w proces reform. W debacie publicznej towarzyszącej obecnym procesom reformowania szkolnictwa wyższego jest wiele głosów kwestionujących jakość aktualnie wdrażanej reformy. Krytycy wskazują na brak wizji (chodzi o brak przyjętej wizji rozwoju oraz nieracjonalną kolejność prac nad strategią i nowym prawem), odgórny i technicystyczny charakter zmian oraz niedocenienie spontanicznych

reakcji środowiska (Dziedziczak-Foltyn 2011b). Wiele jest także uwag dotyczących samego procesu tworzenia prawa (Dziedziczak-Foltyn 2013: 92–97), które dla Jana Szczepańskiego (1999: 34–35) było w przeprowadzaniu reform potężnym czynnikiem wspierającym rozwój i rozkwit. W dyskusjach pojawia się również kwestia zaniedbania w reformie wychowawczej i kulturowej misji szkół wyższych¹⁴.

Przesłanie z przeszłości dla współczesnych reformatorów

Pomimo odmiennych od dzisiejszych ideologiczno-politycznych oraz społeczno-gospodarczych i kulturowych warunków, w jakich pisał J. Szczepański, omówione w tym artykule spostrzeżenia i sugestie tego autora mają interesujące zastosowanie w socjologicznej analizie obecnie prowadzonej w Polsce polityki w zakresie szkolnictwa wyższego. W swoich tekstach podkreślał nie tylko konieczność i złożoność reformowania tego sektora (formułując wskazówki, jak to robić), ale przede wszystkim postulował potraktowanie sektora szkół wyższych jako czynnika modernizacji społeczno-gospodarczej, czynnika rozwoju cywilizacyjnego. Postulatu tego nie udało się spełnić w czasach Polski Ludowej, nie udało się też w czasach transformacji. W latach 90. decydenci w Polsce byli głusi na ów głos rozsądku, jednakże płynący ze świata nauki i, choć ówczesni eksperci przestrzegali przed tym, dali się uwieść ideologii wolnego rynku, stawiając na nieplanowany i niekontrolowany „rozwój” tego sektora, który wszakże nie był równoznaczny z tak pożądanym postępem cywilizacyjnym.

Niewątpliwie wiele zmieniło się w podejściu państwa do szkolnictwa wyższego w ostatnich pięciu latach i w samym systemie szkolnictwa wyższego. Bez względu jednak na to, jakie są oceny tych zmian, nadal istnieje konieczność długookresowego wsparcia prognostycznego, planistycznego i strategicznego dla sprostania wyzwaniom przyszłości, już nie tyle w perspektywie zbliżającego się rychło roku 2020, ale roku 2050. Co godne uwagi w kontekście proponowanego w tym artykule zestawienia teraźniejszości z czasami lat 70. i 80., myślą przewodnią *Raportu Polska 2050* jest teza, iż „Świat i Polska w 2050 r. będą bardziej odmienne od dzisiejszych, niż obecne od tych w 1970 r.” (Wierzbicki 2012: 124). Eksperci prognozujący przyszłość zdecydowanie podkreślają, iż bez wizji szkolnictwa wyższego jako „współautora” i „współaktora” skoku cywilizacyjnego 2010–2030 (Kukliński 2011: 147), istnieje realna groźba realizacji najczarniejszych scenariuszy przewidujących brak postępu cywilizacyjnego.

¹⁴ Syntezę głosów w dyskusji na temat kulturowej misji szkoły wyższej zawiera przygotowany przeze mnie dla czasopisma „Societas Communitas” tekst pt. *Recepcja przemian instytucji szkoły wyższej – szkic o dwóch formacjach w dyskursie naukowym* (w druku).

Nawołują oni do „wzmocnionego nacisku nauki i szkolnictwa polskiego na polską klasę polityczną w celu uzyskania priorytetu dla rozwoju cywilizacyjnego”, gdyż choć sektory te mają powolną dynamikę zmian, dają też najbardziej trwałe wyniki (Wierzbicki 2012: 124). Dorobek Jana Szczepańskiego można zatem uznać za swoiste przesłanie z przeszłości dla dalszej przyszłości, warte rozważenia przez współczesnych decydentów dla kreowania lepszego jutra Polski i Polaków.

Bibliografia

- Analiza trendów i najlepszych praktyk wynikających z dokumentów definiujących strategię szkolnictwa wyższego na świecie* (2009), Ernst & Young, Instytut Badań nad Gospodarką Rynkową, http://www.nauka.gov.pl/g2/oryginal/2013_05/05e44ffe07f7e6a3b38a6144afd3ade3.pdf (20.11.2013).
- Dziedziczak-Foltyn A. (2009), *O reformowaniu szkolnictwa wyższego w Polsce w latach 1989–2009 i towarzyszącej temu debacie publicznej*, „Przegląd Socjologiczny”, t. LVIII/3.
- Dziedziczak-Foltyn A. (2011a), *Imperatyw rozwoju a kondycja myślenia strategicznego o polskim szkolnictwie wyższym (i nauce) w dobie transformacji systemowej*, „Nauka i Szkolnictwo Wyższe”, nr 2/38.
- Dziedziczak-Foltyn A. (2011b), *Plusy i minusy reformy szkolnictwa wyższego w Polsce – próba analizy debaty publicznej*, [w:] J. Kostkiewicz, A. Domagała-Kręcioch, M.J. Szymański (red.), *Szkoła wyższa w toku zmian. Debata wokół ustawy z dnia 18 marca 2011 roku*, IMPULS, Kraków.
- Dziedziczak-Foltyn A. (2013), *Prawo o szkolnictwie wyższym w pryzmacie jakości rządzenia i polityki rozwoju*, [w:] J. Pakuła (red.), *Współczesne problemy nauki i szkolnictwa wyższego*, EIKON, Toruń.
- Grabowska E. (2009), *Możliwości przewidywania i poznania społeczeństw*, [w:] D. Zalewska (red.), *Granice poznania przyszłości*, Uniwersytet Wrocławski, Wrocław.
- Karpiński A. (2009), *Co trzeba wiedzieć o studiach nad przyszłością?*, PTE, Warszawa.
- Kluczyński J. (1986), *Szkolnictwo wyższe w czterdziestoleciu Polski Ludowej*, PWN, Warszawa–Kraków.
- Kluczyński J. (1989), *Szkolnictwo wyższe. Stan i kierunki przebudowy*, Wydawnictwo Naukowe PWN, Warszawa–Kraków.
- Kluczyński J. (1991), *Prognozy i uwarunkowania rozwoju szkolnictwa wyższego w Polsce*, Wydawnictwo Naukowe PWN, Warszawa–Łódź.
- Kukliński A. (2011), *Wizje i strategie rozwoju szkolnictwa wyższego w Polsce w perspektywie roku 2050*, [w:] *Polska myśl strategiczna. Na spotkanie z Enigmą XXI wieku*, „Biuletyn PTE”, nr 2 (52), kwiecień 2011, http://www.pte.pl/pliki/pdf/Biuletyn_2_2011.pdf (20.11.2013).

- Kuźnicki L. (2009), *Sprawy Polski w świetle 40-letniej działalności Komitetu Prognoz*, [w:] J. Kleer, B. Galwas, A. Wierzbiński (red.), *Rola nauki w myśleniu o przyszłości*, Komitet Prognoz Polskiej Akademii Nauk „Polska 2000 Plus”, Warszawa.
- Markiewicz W. (2005), *Wspomnienie o profesorze Janie Szczepańskim*, „Nauka”, nr 1.
- Miśkiewicz B. (2003), *Polskie szkolnictwo wyższe w latach 1981–1987*, Wydawnictwo Adam Marszałek, Toruń.
- Pęcherski M. (1973), *Problemy i perspektywy rozwoju szkolnictwa w Polsce Ludowej*, Książka i Wiedza, Warszawa.
- Polska 2020. Spojrzenie z przyszłości* (2013), Narodowy Program Foresight Polska 2020, http://www.nauka.gov.pl/g2/oryginal/2013_05/60ae15db0ec9b590e5533e392e7c2a91.pdf (20.11.2013).
- Polska 2030. Trzecia fala nowoczesności, Długookresowa Strategia Rozwoju Kraju* (2013) Ministerstwo Administracji i Cyfryzacji, Warszawa 11 stycznia 2013, <http://monitorpolski.gov.pl/MP/2013/121> (20.11.2013).
- Polska 2030. Wyzwania rozwojowe* (2009), Kancelaria Prezesa Rady Ministrów, Warszawa, https://zds.kprm.gov.pl/sites/default/files/pliki/pl_2030_wyzwania_rozwojowe.pdf (20.11.2013).
- Polska w obliczu wyzwań przyszłości* (2004), Komitet Prognoz „Polska 2000 Plus” przy Prezydium Polskiej Akademii Nauk, Warszawa.
- Popiński K. (2010), *Rola edukacji na poziomie wyższym w modernizacji społeczno-ekonomicznej Polski w latach 1945–1989*, [w:] J. Chumiński, *Modernizacja czy pozorna modernizacja. Społeczno-ekonomiczny bilans PRL 1944–1989*, Wydawnictwo GAJT, Wrocław.
- Potencjał implementacyjny* (2010), Rozmowa z dr hab. Ireneuszem Białeckim, prof. UW, dyrektorem Centrum Badań Polityki Naukowej i Szkolnictwa Wyższego Uniwersytetu Warszawskiego (przeprowadzona przez Andrzeja Świcia), „Forum Akademickie”, nr 4, http://www.forumakad.pl/archiwum/2010/04/22_potencjal_implementacyjny.html (20.11.2013).
- Raport o kapitale intelektualnym Polski*, (2008), <https://zds.kprm.gov.pl/przeglada-j-raport-o-kapitale-intelektualnym> (20.11.2013).
- Szczepański J. (1969a), *Problemy i perspektywy szkolnictwa wyższego w Polsce*, Wiedza Powszechna, Warszawa.
- Szczepański J. (1969b), *Szkoły wyższe a postęp społeczny*, [w:] M. Ofierska, M. Dietl (red.), *Moralność i społeczeństwo. Księga Jubileuszowa dla Marii Ossowskiej*, PWN, Warszawa.
- Szczepański J. (1973), *Refleksje o oświacie*, PIW, Warszawa.
- Szczepański J. (1976), *Szkice o szkolnictwie wyższym*, Wiedza Powszechna, Warszawa.
- Szczepański J. (1989), *Polska wobec wyzwań przyszłości*, UW, Warszawa.
- Szczepański J. (1999), *Reformy, rewolucje, transformacje*, IFiS PAN, Warszawa.
- Wierzbiński A.P. (2012), *Szkolnictwo polskie w perspektywie 2050 r.*, Zarząd Krajowy PTE, Warszawa.